

І.Д. Бех, доктор психол. наук,
академік НАПН України,
директор Інституту проблем
виховання НАПН України

ПСИХОЛОГІЯ ДУХОВНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО: СПРОБА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Звернення до текстів В.О. Сухомлинського, крім пізнавальної, має ще не менш значущу мету – вичленити й осмислити духовну реальність, яка в них відображена іноді виразно, іноді імпліцитно. Проблематика духовної реальності В.О. Сухомлинського становить незаперечний теоретико-прикладний інтерес, оскільки розширює наші уявлення про особистість та її внутрішнє життя.

Опертя на рефлексивну позицію стосовно творчого доробку видатного педагога дає підставу говорити про зовсім іншу смислову площину, в якій мають вирішуватися найгостріші питання духовності людини.

1. Моральна самосвідомість особистості як предмет докладання педагогічних зусиль В.О. Сухомлинського

Педагогічне осмислення В.Сухомлинським проблеми моральної самосвідомості особистості збіглося в часі з найбільш вираженим державним ідеологічним тиском стосовно цього аспекту наукових досліджень. Філософський екзистенціалізм, найбільшою мірою причетний до цього напряму творчого пошуку, було оголошено ідеалістичним ученням. Радянській психології та педагогіці в галузі самосвідомості особистості дозволили діяльнісний підхід, щоправда в Марксовому розумінні категорії діяльності. Тож не дивно, що глибинні механізми становлення духовного світу особистості не були розкриті. Теорії самосвідомості Бернса, Віклунда, Кона, Роджерса, Століна та інших з'явилися дещо пізніше того часу, коли жив і творив В.Сухомлинський. Тому цілком зрозуміло, чому визначний

педагог не залишив цілісного дослідження з даної проблематики. Проте в його творах є низка суджень, положень, синтез яких дає можливість розглянути його позицію щодо ролі самосвідомості у морально-духовному розвитку особистості.

У педагогічній феноменології В. Сухомлинського насамперед потрібно виокремити відповідну методологічно-виховну лінію. Виховна стратегія В. Сухомлинського – це глобальна антиномія (протилежність) “навколишній світ – людина”. Пізнання цієї антиномії, тобто доквілля і самої себе, людиною для В. Сухомлинського не було самоціллю. Це необхідний, однак тільки перший етап. Основна мета полягала у вихованні в людини такого ж усезагального ставлення до світу. Для В. Сухомлинського світ пізнання – це передусім глибоке осягнення цінностей, матеріальних і духовних скарбів, набутих людством.

Отже, лише світ у контексті прагнень і зусиль людини педагог мислив як невідворотний імператив у вихованні підростаючої особистості. В. Сухомлинський конкретизує ставлення до такого розуміння світу. Це відповідальність перед мислетворним і рукотворним світом людини, перед матеріальними й духовними цінностями людства.

Таке глибоко усвідомлене ставлення не може сформуватися без глибинної рефлексії, процесу самоусвідомлення. За задумом педагога, рефлексія як мислення стосовно самого себе спрямовується не стільки на когнітивні утворення особистості, скільки на її емоційно-почуттєву структуру й відповідні властивості, якості, установки, на основі якої вони виникають. Адже відповідальність підростаючої особистості перед світом зовнішніх цінностей без самовідповідальності неможлива. Тут має цілісно проявитися весь морально-духовний образ “Я”, що склався у дитини на цей час.

Для В. Сухомлинського важливо, щоб у вихованця не сформувалося більш чи менш всебічне уявлення про світ матеріальних і духовних цінностей як переважно абстрактних утворень. Вони не повинні існувати у

внутрішньому світі вихованця у відчуженій формі, оскільки достатньої значущості не становитимуть. Потрібно, щоб він осягнув міцний зв'язок цих цінностей з їх творцями – людьми, які присвятили їм усе своє життя. Так створюється єдність минулого і теперішнього як рушійна сила морально-духовного становлення особистості. З цією метою В. Сухомлинський створив спеціальну виховну програму: “Подорожі в минуле рідного краю”. Так він назвав екскурсії та походи в поле, в ліс, на берег річки, в сусідні села. Тут діти відчували й усвідомлювали, що пов'язує минуле і сьогоденням в духовному житті нашого народу.

Інший аспект відношення “відповідальність – самовідповідальність”, який особливо хвилював В. Сухомлинського, це колектив і особистість. Він вважав, що справжня відповідальність перед колективом має зливатися з відповідальністю перед власною совістю. Там, де немає відповідальності перед колективом, людина не знає голосу власної совісті. Відчуваючи відповідальність перед собою, людина гостріше розуміє, переживає норми й правила, які ставить перед нею колектив.

Відомо, що проблема колективу набула у виховній спадщині В. Сухомлинського широкого світоглядного звучання як формування громадянської і політичної свідомості особистості. Така свідомість і самосвідомість становлять нерозривну внутрішню єдність, оскільки однією з граней громадянсько-політичної свідомості людини є її відповідальність перед власною совістю.

Що ж це за потаємне утворення, яке так непокоїло В.Сухомлинського? Можна було б його тлумачити в руслі тієї традиції, що склалася в нашій психолого-педагогічній науці, коли з відповідальністю пов'язують переважно силу інтелектуального напруження, яке й детермінує певну поведінку чи діяльність. За такого розуміння відповідальність виявляється як повинність у дії. Таке тлумачення генези цієї особистісної риси, очевидно, не влаштовувало педагога, оскільки розум людини не є всесильний. У його роздумах з'являється думка, що відповідальність перед власною совістю – це

емоційне оцінювання самого себе. Отже, В. Сухомлинський ставить знак рівності між відповідальністю й самооцінкою.

Совість, таким чином, є носієм ядра особистості, а осмислене переживання її – самовідповідальністю. “Що потрібно для того, щоб у розуму був такий неспокійний, строгий вартовий – чутлива совість – як практично досягти того, щоб дитина червоніла наодинці із собою, щоб бажання бути кращою стало одним з найглибших бажань, які надихають, облагороджують поведінку, взаємини в колективі?” – запитує педагог¹. Відповідь однозначна: потрібні добрі, благородні вчинки.

Можна лише дивуватися прозорливості павлиського вчителя, який за панування класово-ідеологічного підходу до проблеми ідеалу людини та його відображення у тогочасній педагогічній науці і практиці сформулював власне розвивальний принцип як головний критерій вихованості. Критерій, що апелює до центрального утворення її самосвідомості – *інтимної зустрічі з собою*, своїми почуттями, переживаннями, неповторною екзистенцією.

“Якщо вам вдалося досягти того, що дитині наодинці із собою стає соромно, соромно самій перед собою за свій осудливий вчинок, якщо дитина прагне стати кращою, ніж вона є, якщо в її свідомості не тільки живе, але і стає власним переконанням уявлення про те, що краще і що гірше, то це означає, що ви бачите наслідки своєї виховної роботи”¹. У зв’язку з цим В. Сухомлинський уводить дещо незвичне, але надзвичайно містке змістовно поняття “побачити самого себе”. На нашу думку, це не просто живе споглядання, на якому міг зупинити увагу великий педагог, обізнаний з поглядами одного з апологетів марксизму. Це поняття В. Сухомлинський підносить до рівня вищого почуттєвого поривання, яке робить людину пристрасною і ціннісно центрованою. Він безпосередньо пов’язує його з емоційними переживаннями болю, тривоги, турботи, коли б речі, цінності, багатству, створеним для радості й добробуту людей, щось загрожувало або хтось завдав шкоди.

¹ Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв.: У 5 т. – Т.3. - К.: Рад. шк., 1977. – С. 304.

Звичайно, такій духовній позиції передуює досить психологічно складна внутрішня діяльність вихованця, яка спрямовує кожен його поведінковий крок на створення свого неповторного особистісного образу “Я”, гуманістичного за своєю сутністю. Це особистісне новоутворення “побачити самого себе” має бути в основному сформованим у роки дитинства. Якщо цього не сталося, то у підлітковому віці особистість не буде здатною пережити перелічені вище емоційні переживання.

Концептуалізуючи думки В. Сухомлинського, у самосвідомості як процесі, можливо вичленити три основні його складові: розуміння, емоційне переживання та оцінювання самого себе. Ці види самоставлення мають бути предметом уваги вихователя, починаючи з перших днів перебування дитини у школі. Особливої значущості набуває цей напрям психолого-педагогічної діяльності в підлітковому віці. Нехтування ним призводить до важковиховуваності з усіма її наслідками. Розуміння, емоційне переживання й оцінювання самого себе має бути пов’язане з суспільно значущим змістом життєдіяльності вихованця, конкретніше – із творенням добра для іншої людини, блага для суспільства загалом. В іншому разі особистість самоізолюється, її життєва програма не враховує достатньою мірою іншої людини; вона ніби перестає помічати, що живе серед людей. Звідси дисгармонія у системі соціальних відносин, вияви асоціальної поведінки.

Уже на тому етапі суспільного розвитку, до якого був причетний В. Сухомлинський, вираженою стала тенденція підвищеної чутливості школярів до власного духовного світу. Це ще більшою мірою спрямувало думку педагога на доцільне формування і розвиток виокремлених нами трьох складових процесу самосвідомості. По-перше, він ставив вимогу глибокого й диференційованого саморозуміння. Від того, що знає вихованець про самого себе, залежить успіх виховних дій педагога. При цьому В. Сухомлинський наполягав, щоб саморозуміння не було простою констатацією уявлень вихованця про себе, а щоб вони були правильними, а головне

¹ Там само, с.304.

високоідейними, тобто розглядалися з погляду суспільних, моральних цінностей і власної життєвої позиції. Тільки тоді уявлення вихованця щодо себе матимуть розвивальний сенс.

По-друге, в емоційному переживанні самого себе В.Сухомлинський вбачав наявність почуття власної гідності, яке є для особистості немовби променем, спрямованим у власну душу. Без поваги до самого себе немає моральної чистоти і духовного багатства особистості.

По-третє, оцінювання вихованцем самого себе має бути не стільки ситуативно-поведінковим, скільки вершинно-сутнісним, зорієнтованим на його основні особистісні утворення.

Серед цих утворень домінантними мають бути ті, що визначають гуманні стосунки між людьми, а через них – ставлення до навколишнього світу. Саме емоційна чутливість вихованця до світу речей і до світу людей призводить до того, що мірою свого внутрішнього морального світу стає інша людина. Його самооцінювання втрачає риси егоцентричності. Натомість значущим виступить оцінне судження людей, які оточують вихованця. Особливої суб'єктивної ваги позиція людей набуватиме в ситуаціях, коли у нього з'являється намір щодо суспільно несхвальних дій. "Що подумают люди? Ця тривожна думка є, образно кажучи, тим найтоншим проводом, через який від серця до свідомості йде емоційний сигнал: я перестану сам себе поважати, якщо заплющу очі на те, що діється навколо мене"¹.

В. Сухомлинський прагнув, щоб емоційне самооцінювання набуло достатньої стійкості і перетворилося на внутрішній моральний досвід вихованця. Тому він не уявляв продуктивного виховного процесу без емоційного переживання вихованцем власних учинків, особливо тих, які відображають його ставлення до своїх близьких, членів колективу, до праці. Звичайно, для таких переживань потрібна підготовка: слова, що налаштовують на самооцінку.

¹ Там само. - с. 454.

Тож достатньо обґрунтованим є положення В. Сухомлинського про те, що науково організований виховний процес за своєю суттю є процесом самовиховання і морального саморозвитку. Крім того, саме у постійній внутрішній роботі вихованця над собою, в “роботі душі” В. Сухомлинський вбачав сутність ефективної виховної діяльності педагога. Якщо внутрішня морально-духовна самодіяльність вихованця не розгортається, він буде глухим до правильних та емоційно найвиразніших повчань вихователя. Зазначимо, що такий підхід до виховання особистості ще не став предметом освоєння сучасної теорії і педагогічної практики.

У творчості В. Сухомлинського окреслено один з основних механізмів роботи вихованця над собою. Ним є постійне порівняння своїх внутрішніх надбань за критерієм “краще – гірше”, причому цей критерій мусить бути водночас застосований вихованцем до різних сторін суспільного оточення. Лише за цієї умови, тобто пристрасної дієвої причетності до великого життя країни, у дитини з’явиться потяг до морально-духовного вдосконалення.

Проведений нами аналіз дає підстави для висновку, що у творчості В.Сухомлинського окреслений контур нової філософії виховання, пов’язаної з чинником моральної самосвідомості як рушійної сили розвитку високодуховної особистості. В межах цієї філософії є достатньо ідей, що потребують дальшого розроблення в сучасних соціокультурних умовах.

2. Екзистенційна теорія виховання В.О. Сухомлинського

У своїх педагогічних пошуках шляхів удосконалення виховного процесу В.Сухомлинський виходив за межі тогочасних соціобіологічних уявлень про закономірності розвитку особистості в онтогенезі, особливо у дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому її періодах.

Його неоціненний педагогічний досвід дав можливість відкрити велику істину щодо значення індивідуального буття дитини, його неповторності та впливу на хід її особистісного становлення. Людське існування (екзистенція) як тонка психологічна тканина має бути розкритою книгою для справжнього вихователя – ця ідея пронизує творчість великого педагога. Вона була й конкретним втіленням гуманізму як визначального педагогічного засобу й мети виховання.

З гуманізмом він пов'язував творення людини, розглядаючи його не лише як головне педагогічне завдання, а й як важливу місію суспільства. Критерієм вихованості високогуманної особистості, за логікою В. Сухомлинського, виступав не лише рівень моральності особистості, а й уміння та бажання повторити себе насамперед у своїх дітях, підняти їх до вищого ступеня людської краси й духовності.

У цьому зв'язку поняття *духовність* мало для Василя Олександровича не тільки філософсько-світоглядний вимір, а педагогічно-прикладне значення.

Стратегія добра мала бути єдиним орієнтиром у побудові одухотвореної життєдіяльності особистості на кожному її віковому рубежі. Безперечно, що ця особистісна домінанта не могла з'явитись у внутрішньому світі дитини, її морально-духовному образі “Я” спонтанно. Для цього потрібна науково обґрунтована виховна система. Тож В. Сухомлинський наполягав, щоб маленька дитина розуміла й серцем відчула, що кожний її крок, кожний учинок відображається в духовному житті того, хто поруч з нею: батька, матері, вчителя, товариша, “чужої” людини.

Відповідно до екзистенційної позиції виникала потреба введення у науково-педагогічний апарат категорії “життя”. Тому педагог ставить завдання навчити вихованця розуміти та цінувати життя, дорожити ним, берегти від приниження людську гідність. Це – своєрідна програма мінімум.

Програма максимум пов'язана з формуванням у школяра не просто вміння, як однопорядкової сукупності власне шкільних умінь, а надуміння будувати власне життя.

Воно ж охоплює дитинство, юність, старість, творчий злет й падіння, надії й розчарування, зустрічі й розлуки, усмішки й сльози. Від якості індивідуального життя, особистого світу залежить стан суспільства, і кожне морально-духовне утворення, за задумом Сухомлинського, має виховуватися у цьому найширшому соціальному контексті. Чому існує така полярність почуттів особистості? Її не можна пояснити почуттєвою інтенційністю, загальною спрямованістю. Йдеться насамперед про змістовну наповненість внутрішнього світу. А в ньому є краса й потворність, прямодушність і підступність, обов'язок і безвідповідальність, чуйність і безсердечність, гідність і ганебність, мужність і боягузтво, щедрість і скнарність, безкорисливість і користолюбство, великодушність і дрібне тиранство, мудра свобода і невміння розумно користуватися нею. Одні з цих морально-психологічних властивостей слід підтримувати, а інші приборкувати. Тож виховання позитивних (а це означає добродійних) почуттів становить основу екзистенційної виховної теорії В. Сухомлинського.

Світ людських почувань був для В. Сухомлинського головним чинником у розвитку особистості. Він відстоював культуру почуттів, але надав цьому поняттю нового звучання. Спробуймо обґрунтувати це. Традиційно з культурою почуттів пов'язували лише аспект їх диференційованості, вміння емоційніше, тонше реагувати на певні явища у формі відповідних переживань.

У зв'язку з цим педагог виокремлює два фундаментальних класи емоційних переживань. Переживання (особливо емоції радості), пов'язані з різними формами індивідуального споживання та переживання, спрямовані на іншу людину.

Зрозуміло, що культивування переживань, які виникають на полюсі споживання, зрештою призводить до формування індивідуалізму, чуттєвої

черствості. З боєм говорить В. Сухомлинський про тих дітей, які у своєму житті зазнали ілюзорного щастя від переживання споживацької радості.

Емоційні переживання, спрямовані на іншу людину, – це переживання творення в широкому розумінні цього слова. Дитина має переживати величезне, істинно людське щастя – щастя творення радості для інших людей – для батьків, друзів, знайомих і незнайомих людей. Звичайно, такі переживання не виникають мимовільно: вони є результатом діяльності вихованця, в основу якої покладено широкі суспільно значущі мотиви. Таку діяльність прийнято кваліфікувати як учинкову. І що більше своїх душевних сил вкладає дитина у вчинкову діяльність (наприклад, заради благополуччя іншої дитини), то ближче бере до серця її радості й негаразди. Якщо цього немає, серце дитини залишиться холодним і байдужим не тільки до "чужих", а й до рідних. Вихователь повинен дбати про те, щоб у внутрішній світ вихованця увійшли почуття радості й печалі інших людей.

У педагогічній системі Сухомлинського, зокрема у поглядах на формування ідейних переконань, моральної свідомості особистості велику роль у відведено естетичним переживанням, оскільки вони, на його думку, пов'язували воедино у самосвідомості людини філософську тріаду "Істина – Краса – Добро".

Через осмислену красу до добра в душі дитини – такий психолого-педагогічний шлях намагався торувати педагог. Це значною мірою виявилось посильним і було втілено у конкретних виховних методиках. Аналізуючи тексти В. Сухомлинського, ми доходимо висновку, що в естетичних переживаннях він віддавав пріоритет не просто переживанню красивого в його катарсичній функції, а красивого, що проникає у певний ідейний зміст, надаючи йому ціннісного звучання. І в такому значенні естетичні переживання можна ототожнити з духовними силами, які підносять людину в її власних очах.

Вагоме місце відводив В. Сухомлинський проблемі психологічного самопочуття дитини в процесі навчання. Переживання нею радості буття він

вважав важливішим чинником успішного процесу виховання. Обґрунтовуючи ідею виховання цілісної гармонійної особистості, великий педагог докладно розглядав трудове, інтелектуальне, моральне, фізичне виховання, проте основну увагу приділяв емоційному розвитку дитини і як передумові – емоційному розвитку вихователя. Необхідним у виховному спілкуванні, на його думку, є внутрішній світ дитини.

За його переконанням, увійти в душевний світ можна через глибоке розуміння, вслуховування, через емоційне співпереживання. Для В. Сухомлинського емоційна культура сприймання, тонкість переживання за людину є головними у культурі педагога.

Педагогічна творчість В. Сухомлинського – це не тільки історія нашої гуманітарної культури, вона є джерелом організації сучасних пошуків, особливо в галузі виховання високоморальної особистості. Певна річ, нові соціокультурні умови потребують і нових форм виховної роботи, проте особистісно розвивальна спрямованість їх може бути збагачена здобутками великого українського Педагога.

3. Естетика духовності В.О. Сухомлинського

Педагогічний світ В. Сухомлинського складний і різноманітний. Він постійно осмислюється вченими-педагогами нової доби. Щоб глибоко зрозуміти мислителя, слід піднятися вище його професійних поривань, осягнути глибини його гуманістичного світогляду, який виливався у педагогіку вищої мудрості.

Сучасне йому суспільне життя В. Сухомлинський сприймав не просто, а заперечуючи ганебне, виступаючи за утвердження світлого, радісного, гідного людини духовної. Власне його життя було наповнене радощами і муками, надіями і розчаруваннями, творчими злетами і незадоволенням собою. Таке бачення В. Сухомлинського чекає свого дослідника і свого читача. Рефлексуючи над внутрішнім світом, звіряючи його з ідеалами

духовної культури попередніх поколінь, В. Сухомлинський наповнює новим змістом поняття “людина”. Його він використовує як пояснювальний принцип своїх творчих пошуків у сфері навчання і виховання, значно розширюючи горизонти навчально-виховного процесу. Сучасна педагогіка виховання обмежена категорією “особистість”. Однак між цими поняттями є фундаментальна відмінність: особистість – це життя за масштабом людської добродійності. Шлях сходження до неї складний і тривалий. Людина – це життя за масштабом духовної краси. Особистість у цьому контексті виступає лише засобом, щоб стати справжньою Людиною, яка володіє великим умінням жити.

В. Сухомлинський переймався тим, що середня школа не вчить жити. За його переконанням, місія школи полягає в тому, щоб виховати людину в її гармонійній єдності. Творення людини для повноцінного життя має бути головною спільною метою педагога, батька і дитини.

У цьому розумінні виникає принципове питання, чи не з метафоричною метою В. Сухомлинський використовував термін “краса” стосовно духовних властивостей людини? Очевидно, краса у контексті ідеального мала для нього своєрідну, специфічну сутність. Адже в досить потаємному самосповідуванні він веде мову про “наповнення власної душі красивим, мудрим і чесним”

Є підстави стверджувати про використання В. Сухомлинським терміна “краса” щодо внутрішніх утворень в його естетичному значенні – як естетичне переживання. Про це свідчать хоча б такі його слова: “Є в цьому внутрішньому людському світі краса і потворність”. На думку мислителя, краса духовності має бути прекраснішою за світ, що оточує людину: за небо і сонце, землю і пшеничне поле. Переживання духовної краси має бути сильнішим за естетичне переживання матеріальних об’єктів. Такий виховний простір відкрив В. Сухомлинський, орієнтуючи на по-справжньому інноваційний підхід до стратегії морально-духовного розвитку особистості в шкільному онтогенезі. За такого підходу утримується єдність духовного та

естетичного виховання особистості, коли духовна цінність отримує подвійне одухотворення: вона переживається як душевний смисл і естетична цінність: він заперечує спонтанність і утверджує доцільну методичну керованість виховним процесом.

Естетика духовності В. Сухомлинського – це особливе естетичне переживання як переживання ідеального в собі, набутого роботою власної душі. При цьому людина отримує повноцінну духовну свободу як духовну силу, яка піднімає її над світом вітальних потреб – нижчих за своєю особистісною цінністю. Духовна краса – явище, що розвивається, і педагог має докласти всіх зусиль, щоб підняти її на вищий ступінь, забезпечити духовну зрілість вихованця.

Ідеї В. Сухомлинського не применшують класичного наукового педагогічного доробку у сфері художньо-естетичного виховання і розвитку підростаючої особистості. Він радить спершу навчити дитину вмінню радіти красі життя у всій його розмаїтості, для чого потрібні постійні вправляння, які істотно збагатили б її внутрішній духовний досвід.

Феномен “краса життя” В. Сухомлинський розглядав як результат художньо-естетичного розвитку особистості, тобто особливого її ставлення до світу, в якому вона функціонує діяльнісно, передусім як суб’єкт праці, пізнання, гри, спілкування. Це ставлення, на відміну від інших, позбавлене утилітаризму, пов’язаного із задоволенням нижчих Его-потреб. За своєю природою воно безумовне й асоціюється з вищими (духовними) переживаннями.

Така відмежованість художньо-естетичного ставлення утверджує лише переживання красивого як своєрідного світоставлення. Внаслідок цього переживання може виникнути емоційний стан трепету (від духовного піднесення) як цілковитого злиття людини зі світом у кращому його вимірі. Дія такого виміру обопільна: світ впливає на людину, благодатно змінюючи її, а людина впливає на світ за законом Краси і Добра, тобто благоговіння перед ним. Це бачення робить зрозумілою вимогу В. Сухомлинського про

необхідність своєчасного залучення підростаючої особистості до сфери мистецтва. Діяльність у ній суб'єкта проявляється по-різному: як самостійна творчість, виконавство, сприйняття художніх творів. Виховна стратегія і педагогічна вимога мають полягати в тому, щоб особистість спробувала себе в усіх цих формах, віднайшла своє місце (на основі відповідних здібностей) в одній з них як провідній, не ігноруючи інших.

Педагогові як організатору художньо-естетичного виховання підростаючою особистості важливо орієнтуватися на те, що якраз повнота насолоди є головним критерієм художньо-естетичного розвитку. Тому всі його методичні засоби мають бути спрямовані на досягнення такого емоційного стану особистості.

Процес естетичного сприймання є переживанням як милуванням, результат якого – насолода. Це основний закон художньо-естетичного виховання особистості.

Одиницею художньо-естетичного розвитку є художньо-естетичний образ. Він виникає на основі естетичного сприймання як специфічного пізнання об'єктивної дійсності. Художньо-естетичне сприймання у розвиненій формі є не лише перцептивним актом, воно містить й інші психічні процеси.

Коли людина милується красою, її насолода є результатом порівняння форми предмета з формою інших дійсних чи пригадуваних предметів. Від того естетична насолода розвиненої людини завжди повніша, оскільки вона знаходить більше мотивів для насолоди, ніж людина менш розвинена.

У художньо-естетичному образі поєднані моменти і пізнання, і естетичного переживання. Однак, щоб повноправно репрезентувати художньо-естетичний розвиток особистості, він має бути глибоко просвітлений естетичним переживанням. Це означає, що естетична емоція є не лише агентом, що надає цінності певному об'єктові, а й самостійною цінністю, і в цьому вбачається її духовно перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна підростаюча особистість.

У вихованні особистості, в якій сформовані художньо-естетичні образи матеріальних об'єктів, В. Сухомлинський вважав найдоцільнішим метод виховання красою взаємовідносин, яка полягає у взаємному творенні краси. Такі взаємини мають бути обопільним, постійним, невпинним, духовним удосконаленням.

До системи духовних цінностей, які набувають статусу внутрішньої, духовної краси людини, В. Сухомлинський зараховував вищі духовні набутки: милосердя, доблесть, честь, благородство тощо. Вершиною людської краси він вважав любов.

Духовні цінності є базовими, системо утворювальними, цим вони відрізняються від власне моральних як підпорядкованих їм. Наприклад, людська любов є не тільки красою. Вона має бути відданою, вірною, обачливою, пильною і розбірливою. Всі ці моральні цінності мають бути об'єднані красою любові. Моральні цінності, щоб бути відповідними конкретній духовній цінності як красі, повинні також подолати тривалий шлях виховання, перетворитися на моральну чистоту людини.

Духовна краса тільки тоді набуває глибокого суб'єктивного і суспільного сенсу, коли вона проявляє себе як велика праця. Найскладнішим, болісно напруженим, щасливим, одухотвореним високими спонуками трудом В. Сухомлинський вважав любов до людини. “Щоб по-справжньому любити, – зауважував він, – треба мати могутню духовну силу. І місія школи, сім'ї, місія старших поколінь полягає в тому, щоб вдихнути в людину цю мудру силу”.

У виховному процесі В. Сухомлинський особливого значення надавав вірі дитини, насамперед вірі у високе, ідеальне, непорушне, яка є осереддям людської краси. Пізнання вірою починається в сім'ї. Батьки, які живуть у злагоді, в родині, де панують взаємини чутливості до слова, думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, – вважав В.Сухомлинський, – уявляються дитині чимось непорушним і вічним. У взаєминах добра, злагоди, взаємної допомоги і підтримки, духовної єдності і щирості, довіри і поваги

батьків перед дитиною розкривається те високе, ідеальне, на чому утверджується її віра у людську красу.

Естетика духовності для В. Сухомлинського була не суто академічною проблемою, а стратегічним напрямом його виховних зусиль, педагогічною заповіддю для наступних освітянських поколінь.

4. Почуття сердечності у виховній спадщині В.О. Сухомлинського

У педагогічній творчості В. Сухомлинського особливе місце посідає виховна проблематика з її надзвичайно складною структурою внутрішніх утворень, які однозначно репрезентують морально-духовний розвиток особистості.

Та виявляється, що ця однозначність – не така вже й прозора реальність і для науковця, і для практичного педагога. Адже йдеться про системопороджувальну, вихідну клітину, яка задає зміст (як певну систему якостей) і напрям особистісного розвитку людини.

Для В. Сухомлинського такою особистісною першоосновою стала категорія “сердечність” як особливий вимір духовності.

Нам важко констатувати, чи метафорично вживав В.О. Сухомлинський вираз “праця серця”, чи розумів серце, як тепер сказали б, вище за “Я” людини. Та, очевидно, не в цьому річ. Головним є його намагання виховати у дитини смак до такого рівня її життя. Він, як ніхто, бачив велику виховну небезпеку в тому, що освіта орієнтувалася на інтелектуальний розвиток школяра, не приділяючи належної уваги людському серцю, не розгортаючи систематичної рефлексивної діяльності у цьому напрямі. “Про серце не думають” – цей виховний діагноз є загрозливим і нині, а то й більше, ніж за життя педагога.

“Сердечність – безсердечність” – такими видавалися крайні межі розвитку людини як особистості, і саме в нейтралізації безсердечності й

культивуванні сердечності вбачав педагог сутність процесу виховання підростаючої особистості.

“Виховання серця – це цілий світ турбот і тривог, про які ми, дорослі, ніколи не повинні забувати. Я бачу своє найголовніше виховне завдання в тому, – наголошує В. Сухомлинський, – щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в світі, і насамперед до людини”.¹

З огляду на це В. Сухомлинський зосереджував експериментальний пошук (як на рівні психологічних механізмів, так і виховних засобів стосовно розвитку сердечності особистості) на характері міжособистісних стосунків. Він усвідомлював духовно розвивальну обмеженість стосунків приятелювання, якими часто прикривалися справжні особистісні взаємозв'язки як соціодетермінуючої основи моральності підростаючої особистості. Це певною мірою стосувалося й більш розвиненої форми взаємин приятелювання – дружби.

Дружні стосунки, вважав В. Сухомлинський, стають розвивально невідесними, якщо у них немає сердечності як домінуючого мотиву. Зазначимо, що розпізнати втрату мотиву сердечності в міжособистісних взаєминах дружби буває доволі важко, оскільки в ситуаціях повсякденного дитячого співжиття дружба нерідко є замаскованою щодо цієї її основної ознаки: діти спілкуються, разом працюють, проводять своє дозвілля тощо без вияву надзвичайних психологічних станів. І лише у виняткових життєвих ситуаціях може виявитися справжня сутність їхніх міжособистісних стосунків. Тоді можна зрозуміти, чи була між ними сердечність як об'єднувальний центр. Якщо ні, то це означає, що дитяче серце залишилося холодним до свого товариша чи просто ровесника, байдужим до його проблем. Вияв байдужості є наслідком відсутності у серці добрих почуттів, які зумовлюють зародження сердечності.

¹ Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 114.

Педагогові слід пам'ятати, що втрата сердечності має властивість до поширення; це явище не обмежується конкретною людиною і відповідною подальшою поведінковою ситуацією. Вихованець, який проявив безсердечність стосовно свого товариша, не може бути сердечним до своїх рідних та близьких.

Із чого ж, за В. Сухомлинським, складається система добрих почуттів, які у своїй єдності визначають інтегровану якість сердечності? До них належать чуйність, піклування, емпатія. В інноваційній виховній системі В. Сухомлинського рефлексивний аналіз дає можливість виокремити відповідні психологічні засоби, що дають можливість ефективно формувати кожен із зазначених компонентів системи добрих почуттів.

По-перше, педагог, як наголошував В. Сухомлинський, має забезпечити глибоке усвідомлення вихованцями таких емоційних утворень, як чуйність, піклування, емпатія. Це усвідомлення не зводиться до їх засвоєння як тих чи інших етичних понять (це було загальноприйнятим на той час методичним правилом).

Центральним завданням для В. Сухомлинського є організація процесу емоційного переживання дитиною згаданих почуттєвих утворень. Відтак, єдино можливим способом розгортання цього процесу міг бути вчинок-піклування, вчинок-чуйність, вчинок-емпатія. Важливо, щоб такі вчинки дитина відтворювала у своїй уяві послідовно у всій їх операційній структурі: початок, перебіг, результат. При цьому вирішальна виховна роль належить не тим вчинкам, які дитина колись спостерігала, так би мовити, збоку, а саме тим, де вона виступала їх об'єктом, сприймала, була їх адресатом.

По-друге, для В. Сухомлинського принципово важливі ті ситуації, в яких суб'єктами зазначених учинків були рідні дитини: мати чи батько. Емоційно теплі родинні взаємини, впливаючи на перебіг цих учинків, справляють на дитину сильне враження, викликають переживання, які тривалий час залишаються в її моральному досвіді.

По-третє, батьківська чуйність, піклування, емпатія, що їх відчула дитина, стають основною спонукою для її аналогічних моральних учинків.

У виховному досвіді В. Сухомлинського викристалізувався потужний духовно перетворювальний закон, згідно з яким становлення сердечності первісно має стосуватися всього живого на землі – рослини, тварини, людини, в які вона вкладає свої духовні сили. Обмеження дії сердечності лише суб'єкт-суб'єктними відносинами різко зменшує рівень її вихованості. Це положення, на жаль, мало враховується в нинішніх концепціях формування та розвитку морально-духовної особистості.

Практично апробуючи даний виховний закон, В. Сухомлинський повсюдно використовував психологічний механізм персоніфікації (наділення всього живого людськими властивостями), тому його вихованці з радістю обирали собі за друга посаджене ними деревце і відповідно дбали про нього.

“Дітям, – зауважує В. Сухомлинський, – властиво одухотворювати все красиве: лялька в них плаче або скаржить на нездужання; деревцю боляче, якщо зламати гілочку... Кожен прагне створити своєму другові – деревцю добрі умови для життя й розвитку. Це стає глибоко особистою потребою... Минають місяці й роки, у дітей з'являється багато нових турбот, але перший друг – маленьке деревце - назавжди входить у духовне життя кожної дитини...”¹.

В. Сухомлинський надавав виняткового значення тим мотивам, які реально спонукають дитину до морального вчинку. За його переконанням, лише ті вчинки мають право на духовне життя, яким властиві високі людські переживання – і радощі, і гіркота, і сподівання на щасливе майбутнє. Якщо педагог не вміє чи не прагне формувати такі вчинки, то вихованці виростуть черствими спочатку стосовно найближчого оточення, а згодом щодо життя загалом. Вони, зазначав В. Сухомлинський, лише відпускають “порцію доброти” певній особі, “закріпленій” за ними. Зрозуміло, що у таких людей формується подвійна мораль і відповідний життєвий сценарій.

¹ Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 114.

Сердечність – це передусім особлива духовна активність – безкорислива й людиноцентрована, оскільки доброта не може бути знеособленою. Діти повинні змалку виявляти сердечну турботу про людину, щоб ця турбота була не нудною обтяжливою повинністю, а духовною потребою.

Як бачимо, у вихованні особистості В. Сухомлинський звертався до її емоційного світу. Емоції були для нього особливим предметом піклування, і серед них на перше місце він ставив переживання радості. Дитяча праця в усіх видах мала бути перейнята цим почуттям. Важливе значення мало використання механізму відтворення переживання радості через планомірне уявне переміщення вихованця в суспільно значущі ситуації діяльності, де він уперше пережив це почуття. В таких ситуаціях діти знову і знову вправляються в духовних переживаннях, згадуючи своїх наставників, друзів як учасників колективних справ.

По-перше, великий педагог вважав, що сердечність як особливе морально-духовне ставлення має бути глибоким, в іншому разі воно не збагатить дитину як особистість. По-друге, він прагнув так організувати виховний процес, щоб переживання чуйності, піклування, емпатії, радості, які сприяють формуванню почуття сердечності, однаковою мірою стосувалися всього живого. Лише за цієї умови можливо виховати стійку морально-почуттєву систему, за якої в особистості з'явиться відповідне сприйняття навколишнього світу і дбайливе ставлення до нього. Отже, прагнення принести радість у світ ставало важливим смисло-ціннісним мотивом вихованця.

Однак це не означає, що особистість має переживати лише радість. Залишаючись життєво значущою, вона гармонізує весь емоційний світ, у якому є сум, печаль, тривога тощо. І ці переживання має звідати дитина.

Для В. Сухомлинського сердечність є діяльним почуттям, тобто таким, що формує альтруїстичну активність вихованця і розвивається в ній. Звідси й основний спосіб її породження: тільки-но людина стала на ноги і

зробила свої перші кроки, нехай вона дбає про того, хто ще не стоїть на ногах. Якщо вона дбає про іншу людину, то вона виховується й сама; без віддачі душевної теплоти, без тривоги за долю іншої людини немає виховання сердечності.

Таке теоретичне осмислення проблеми людської сердечності дало підставу В.Сухомлинському науково обґрунтувати методи її виховання. Він виявив педагогічну закономірність: там, де джерелом радості вихованця є праця для людей, суспільства, зовсім немає покарань. У цьому просто немає потреби. Це пояснюється тим, що високі духовні переживання мають виступати провідними мотивами до творчості й добродійності.

Розмірковуючи над проблемою розвивальної ефективності виховних дій педагога, В. Сухомлинський наголошував: “Якщо дитина зазнала потрясіння, пов’язаного з покаранням, в її душі послаблюються внутрішні сили, які самою людською природою призначені для самовиховання. Чим більше покарань і чим вони жорстокіші, тим менше самовиховання”¹.

На думку В. Сухомлинського, справжня морально-духовна досконалість особистості неможлива без постійної праці над собою. Ця досконалість пов’язана з процесами глибокого духовного очищення, пробудження всіх людських можливостей і здібностей, зростання свідомості й самосвідомості особистості.

¹ Там само, с.238.